DOCUMENT RESUME

ED 039 434 AC 006 888

AUTHOR Bonacina, Franco
TITLE L'Education Permanente en Italie; Motivations Sociologiques et Perspectives Culturelles (Continuing Education in Italy; Sociological Motives and Cultural Perspectives).
INSTITUTION Council of Europe, Strasbourg (France). Council for Cultural Cooperation.
PUB DATE Nov 69
NOTE 40p.; Text in French

EDRS PRICE EDRS Price MF-$0.25 HC-$2.10
DESCRIPTORS *Continuous Learning, Correctional Education, *Educational Change, Educational Objectives, Educational Television, Federal Legislation, *General Education, Instructional Television, National Programs, *Socioeconomic Influences
IDENTIFIERS *Italy

ABSTRACT

This review of continuing education in Italy begins by examining some of the growing social and economic pressures conducive to educational change. It then outlines recent developments in educational and instructional television; the objectives and postwar legal basis of mass adult education; and provisions in such areas as literacy education, apprentice training, cultural education, correctional education, parent education, and residential programs. Objectives and proposed content of Project 80 (a nationwide scheme to expand continuing education during the 1970s and 1980s) are also described, followed by some closing observations on the role of lifelong learning in modern society. (LY)

U.S. DEPARTMENT OF HEALTH, EDUCATION & WELFARE
OFFICE OF EDUCATION

THIS DOCUMENT HAS BEEN REPRODUCED EXACTLY AS RECEIVED FROM THE PERSON OR ORGANIZATION ORIGINATING IT. POINTS OF VIEW OR OPINIONS STATED DO NOT NECESSARILY REPRESENT OFFICIAL OFFICE OF EDUCATION POSITION OR POLICY.

conseil
de la
coopération culturelle

comité
de
l'éducation extrascolaire

ED039434

EDUCATION PERMANENTE

ITALIE

conseil de l'europe
strasbourg

AD0688

ED0 39434

ETUDES SUR L'EDUCATION PERMANENTE

N° 11/1969

L'EDUCATION PERMANENTE EN ITALIE

MOTIVATIONS SOCIOLOGIQUES ET PERSPECTIVES CULTURELLES

par

Franco BONACINA

DECS 3/DECS 6

STRASBOURG, NOVEMBRE 1969

15.423
04.3-04.6/51.03

I N D E X

		Page
A.	LES MOTIVATIONS ET LES SITUATIONS	
	I. Introduction	1
	II. Les motivations sociologiques et les expectatives en matière d'éducation ...	4
B.	LES ACTIVITES EN COURS	
	I. La télévision italienne : de l'éducation des adultes à l'éducation permanente	13
	II. L'éducation des adultes en Italie au cours des vingt dernières années	17
	III. Conclusions	30
C.	LES PERSPECTIVES	
	I. Perspectives politiques et programmation de l'éducation permanente	32
	II. Perspectives pédagogiques et contenus culturels	35

15.423
04.3/04.6/51.03

A. LES MOTIVATIONS ET LES SITUATIONS

I. INTRODUCTION

En ce qui concerne l'Italie, si l'on considère l'éducation permanente comme une nouvelle fonction ou une nouvelle structure de la vie en commun, la chose est assez récente ; elle est par contre ancienne et remonte aux plus splendides périodes de la vie médiévale, si l'on pense à ce terme comme à une exigence de la vie civique et, à la fois, à une façon d'être des petites et moyennes communautés humaines.

En prenant ce terme dans son sens actuel - et plus particulièrement dans le sens qu'on lui donne dans les travaux en cours et aussi grâce au Conseil de l'Europe - la situation italienne n'est pas aisément définissable : étant donné qu'y convergent, d'une part, des forces diverses, plus des exigences et des besoins que des doctrines et, d'autre part, des positions conceptuelles diverses à l'égard de la ligne idéologique et du plan méthodologique.

Cette situation pourrait être considérée avec une certaine objectivité dans un double cadre, d'une part les agents porteurs d'exigences d'éducation permanente postulant un rôle actif dans sa réalisation, c'est-à-dire :

1) Les organismes locaux (communes, provinces, régions);
2) Les partis politiques ;
3) Les syndicats et associations professionnelles ;
4) Les organisations pour les loisirs ;
5) L'Eglise

et, d'autre part, les structures fonctionnelles de la culture traditionnelle oeuvrant déjà, à l'intérieur de certaines limites, pour l'éducation permanente et qui voudraient en assumer toute la tâche dans un contexte défini, organique et universel, qui sont :

6) L'école de l'âge évolutif ;
7) L'université ;
8) Les agents de moyens de communications sociales ;
9) Une structure de l'Etat qu'on peut imaginer en fonction de l'éducation permanente.

./.

Un article manque à ce cadre, le dixième : article que nous indiquerons ici à part en raison de son caractère polémique né de la contestation de la jeunesse et qu'ont repris à leur compte certains groupes culturels : celui envisageant une société répudiant le système actuel et tendant uniquement à un type de participation de tous ses membres à toute expérience de vie et donc éducatrice en permanence à travers un processus qui est à la fois d'auto-éducation et d'éducation mutuelle. On lui refuse en Italie le terme d'éducation permanente en l'accusant d'hypocrisie, d'évasion et de main-mise idéologique.

De cette attitude qui, nous le répétons, est en dehors de la situation italienne et de ce qui s'y rapporte, il faut toutefois tenir compte en raison d'une exigence particulière de participation et de sa multiple identification à une société diversifiée, qui pourraient faire se déclencher dans ce sens l'entagonisme réprimé qui est représenté par certains partis, certains syndicats, certains secteurs de l'Eglise, groupes culturels universitaires ou non.

Ce cadre de base étant ainsi établi, on peut maintenant exposer la situation qui s'illustre d'une part par une révision historique et méthodologique et comporte d'autre part des perspectives structurales et fonctionnelles.

Avant d'aborder cette révision et de considérer les perspectives, il nous faut indiquer que s'insère aussi dans ce cadre une volonté politique qui a considéré l'exigence d'une éducation permanente, sans pourtant la définir comme telle, et qui l'englobe dans les buts du développement du pays. Cette volonté politique se manifeste ouvertement dans un document de programmation économique - et de ce fait émanant du Ministère du Budget - et qui, bien que schématiquement, a été présenté à l'opinion publique sous le titre de "PROJET 80".

Dans ce "projet" de programmation allant jusqu'à 1980,on relève quelques considérations dédiées à un secteur d'intervention primaire tel que celui de l'instruction : considérations relatives aux principes dont devra s'inspirer le "projet social" en les résumant en trois points :

a) extension de l'activité formative à toute la population à travers un système scolaire pluraliste ;

b) création d'une capacité de communication, de connaissance, de participation critique et créative au milieu et à la réalité sociale ;

c) autonomie du développement culturel, moyennant la prédisposition de conditions matérielles et d'environnement adéquates.

./.

Dans ce sens, l'école devra se caractériser par une ouverture et une décentralisation la rendant capable de s'adapter continuellement à l'évolution des besoins sociaux. Des innovations "institutionnelles" pourraient se produire comme l'avancement de l'obligation scolaire à 5 ans et le prolongement de cette scolarité jusqu'à 16 ans (cette dernière proposition explicitement avancée par le C.R.P.E. de Lombardie) ; une substantielle unification des directives au niveau de l'instruction "moyenne supérieure", avec un prolongement partant du moment où débutent les études strictement "professionnelles".

On peut déjà se faire une idée de la conception du rôle de l'instruction dans une société moderne et démocratique que reflète ce genre de réformes : l'instruction représente un service que la nation s'engage à offrir à tous les citoyens (droit à l'instruction, formation extra-scolaire) pour leur élévation culturelle et civique en tenant compte de certaines obligations budgétaires. Donc une programmation scolaire éminemment fondée sur l'ajustement de l'offre de service d'instruction à la demande privée, avec une manipulation du prix de l'éducation, et ce afin de l'abaisser le plus possible. Ceci est confirmé, bien qu'indirectement, par la nette différenciation que l'on fait, dans le document, entre les problèmes de la culture et du progrès civique et les problèmes de la formation et de la qualification professionnelles. Les premiers sont affrontés, et résolus, selon les principes généraux, énoncés plus haut ; les seconds, d'après une logique de "liaison directe et continue avec la demande de travail". C'est pourquoi on applique à une notion extrêmement restreinte le terme de "formation professionnelle", tandis que tout ce qui va de l'instruction élémentaire à l'instruction universitaire est traité comme une question se rapportant à la culture et au progrès civique.

Apparaît évidente la façon dont ont été comprises dans ce projet tant les exigences d'un allongement de l'école obligatoire (avec le complément de la formation professionnelle, et avec la scolarisationau niveau de l'école maternelle ramenée à l'âge de trois ans), que l'exigence d'une participation, entendue dans un sens ne détériorant pas le système, qui trouve son énonciation au point b), point qui peut être compris comme fonction politico-sociale, sinon méthodologique, d'éducation permanente.

Il convient toutefois d'examiner brièvement les tensions actuelles de la vie italienne, d'exposer ses contradictions, ses difficultés, et, tout à la fois, les convergences communes et les succès dans l'évolution, autant pour rendre compte du choix politique dont il vient d'être question que pour analyser de façon systématique tous les éléments du cadre qu'ouvre ce rapport.

./.

II. LES MOTIVATIONS SOCIOLOGIQUES ET LES EXPECTATIVES EN MATIERE D'EDUCATION

Point n'est besoin ici de développer une doctrine sociologique interprétatrice de la réalité contemporaine en général et de la réalité italienne en particulier. Un traité sociologique relatif aux composants fondamentaux de la société contemporaine - même se bornant aux caractéristiques des sociétés hautement industrialisées - est en soi, les choses étant ce qu'elles sont, inépuisable ; il convient toutefois de présenter (même au risque d'un schématisme qui en appauvrit et rend aride la réalité que l'on veut représenter) un cadre des principales tensions, difficultés, aspirations et conquêtes de la société italienne afin que l'on puisse voir, d'une part les motivations des requêtes d'éducation permanente et, d'autre part, en situer les réponses éducatives au moins du point de vue des structures et des méthodes.

L'Italie de 1970 est parmi les pays européens celui qui subit le plus fortement le "stress" social et culturel dérivant de la soudaine et très rapide révolution technologique de l'appareil productif du pays : de ce phénomène qui dure depuis 20 ans, mais dont la rapidité s'est accrue durant la décennie 59-69 et qui constitue le succès de la vie italienne dérive aussi une certaine instabilité psychologique et sociale, culturelle et politique, instabilité pour laquelle on tente de trouver des remèdes : parmi ceux-ci, justement, figure l'éducation permanente.

D'après les sociologues et les économistes, l'aspect et le fait les plus marquants et les plus réels de la société italienne d'aujourd'hui - dans tous ses composants - sont ceux de l'abandon - désormais presque universellement advenu - d'une culture basée sur une adhésion même physique à des schémas territoriaux régionaux et la naissance d'un nouveau type de culture qui tend à se manifester partant de formes, modalités et contenus entièrement nouveaux et, qui plus est, et c'est là ce qui compte, s'en va chercher ses propres modèles non dans la tradition nationale, mais plutôt dans le cadre d'une "modernité" de caractère mondial, modernité dont n'apparaissent visibles, pour le moment, que quelques aspects tout à fait extérieurs.

Ce passage assume un caractère dramatique là où son analyse tient compte de son rapport avec l'école : c'est-à-dire avec cette institution qui, depuis la fondation de l'Etat unitaire jusqu'à la dernière guerre mondiale, s'était donné comme "valeur" un certain type de culture nationale élaborée à son tour sur une interprétation particulière et un arrangement tout aussi particulier de l'histoire de l'Italie depuis ses origines. Ce n'est pas le cas d'enquêter sur ce fait, mais il est bon de ne pas oublier qu'une telle interprétation et un tel arrangement opérés durant un siècle de vie universitaire et d'école secondaire sont maintenant désavoués par la nouvelle génération.

Par contre, ce qu'il est important de voir c'est la raison de cette attitude ; et cette raison est à rechercher dans l'impressionnant phénomène de mobilité sociale survenu au cours des vingt dernières années, phénomène qui a déterminé, d'une part, une progressive et définitive libération des rigidités sociales liées aux antiques incrustations culturelles (avec pour conséquence une très importante poussée à des mutations au niveau des individus) et, d'autre part, malgré la persistance de profondes différences entre classes et groupes, une conscience désormais répandue et vérifiée de l'inconsistance des mythes de mutations radicales et régénératrices et de la consistance réelle des processus spontanés de promotion professionnelle et sociale au niveau des individus ou des groupes.

Ce vaste phénomène s'est produit, et se produit actuellement, par stimulation et inspiration provenant de modèles d'origine économico-sociale ; d'où l'absence du modèle culturel officiel, l'Ecole, dans ce processus de transformation, même si l'école est considérée nécessaire par tous et pour tous, mais à des fins d'instrumentation mentale, non d'une formation qui, elle, provient d'autres agents culturels, tels que les partis, les syndicats, les "mass media", la famille, la vie associative, la sollicitation constante émise par le monde de la production.

On constate, par voie de conséquence, un accroissement de conscience individuelle, des droits et des buts de chaque individu, mais moins dans le sens individualiste d'une agression toute personnelle à l'égard du contexte social, pour faire son chemin, que dans la volonté d'utiliser, pour répondre à cette prise de conscience individuelle, les mouvements collectifs ; d'où l'actuelle vitalité des groupements intermédiaires tant sur le plan de la défense des intérêts que sur le plan de la promotion culturelle, professionnelle et économique ; groupements intermédiaires - qu'on le remarque bien - qui n'ont, dans l'état actuel des choses, aucun "correspondant" dans le schéma étatique et aucune correspondance avec les anciennes réglementations et les fonctions en dérivant. Il s'agit, en d'autres termes, de formes de solidarité dont les structures de l'Etat - et donc l'Ecole qui en est une - sont exclues, quand elles ne sont pas contredites et contestées. On peut dire qu'un Etat né et édifié selon l'idéologie de la médiation entre tensions contradictoires reste d'autant plus exclu du processus de vie quotidienne que les tensions viennent à cesser en tant que cause de conflit pour ne devenir que la raison d'une force majeure de développement individuel et collectif.

Nous pensons à la nouvelle conception de l'entreprise et à sa façon de se constituer en tant que modèle de co-existence opérative;

./.

nous pensons au rôle du syndicat dans la vie en société et, en même temps, à son inexistence juridique à l'intérieur de l'Etat ;

nous pensons à la tendance, presque inconsciente, mais fort répandue, à adopter dans le contexte mondial une "patrie idéologique" par rapport à la patrie nationale ;

nous pensons à l'adoption, même par comportements extérieurs, de modèles de caractère international sinon universel.

De tout cela dérive l'écroulement du schéma national tant sur le plan culturel que sur le plan étatique ; la crise de l'idée de l'Etat national ne se centre plus maintenant en fonction d'une idéologie, mais en raison d'une situation sociologique et, par conséquent, devient une crise qu'on ne peut arrêter.

Il convient donc de prévoir le sort qu'aura l'Etat national et quel sera celui de son école, qui en est à la fois la fille et la matrice ; et, prévoir à l'avance les termes dans lesquels va se poser - non seulement en Italie, naturellement - le problème du rôle du pouvoir politique.

Un problème qui ne consiste pas seulement à trouver une alternative à son caractère actuel essentiellement bureaucratique, mais bien à trouver une nouvelle définition des rôles et des tâches de l'Etat dépassant le vieux schéma de la dénégation et de l'absence dans la médiation entre les poussées et les contrepoussées des divers intérêts à l'intérieur de la société.

Mais cela demande un type de formation humaine - de culture - qui tienne compte de cette nouvelle réalité, également sur le plan psychologique, soit que l'on recherche et présente des modèles qui auront d'autant plus d'importance et de capacité de conquérir qu'ils seront individualisés et envisagés dans l'avenir et non par rapport au passé (voir à ce sujet l'attitude de la recherche sociologique française), soit que l'on trouve les moyens intellectuels pour accroître chez l'homme son esprit créateur et son originalité, non sa capacité de se modeler sur ce qui existe déjà.

C'est pourquoi le problème politique s'étend jusqu'à l'adhésion au problème didactique, lequel prend une signification qui vise à fonder une nouvelle société au-delà de la légitime, bien que circonscrite, qui demande une rénovation de sa capacité aux fins du développement technologique, comme il est de mode de le réclamer aujourd'hui.

./.

Il apparaît dans l'analyse de la société italienne d'aujourd'hui, que le thème de fond des mouvements individuels et collectifs tend à s'identifier avec le thème politique, celui-ci entendu comme thème de la légitimité, de l'extension, des limites du pouvoir. Et cela même si, selon les apparences les plus frappantes, les termes du discours quotidien des particuliers et des groupes, des instruments d'opinion publique et des moyens d'information, de la présentation des intérêts collectifs et des exigences de la compétitivité ne semblent s'intéresser qu'aux aspects technologiques et économiques, aux problèmes des revenus et des impôts, à la recherche d'un bien-être familial aussi étendu que possible, à la pleine satisfaction individuelle, comme évasion de la compréhension du collectif (voir le divertissement basé sur l'exaspération sexuelle, par exemple).

Le problème de la limite et de la légitimité du pouvoir de l'Etat cela veut dire, en dehors du schématisme de langage, le problème de l'autonomie des groupes : du groupe familial et du groupe local ; avec, par conséquent, la recherche d'une nouvelle structuration des rapports que comporte une liberté d'action et de mouvements comme celle énoncée par les principes de liberté de mouvement et d'établissement dans des périmètres non plus nationaux mais supra-nationaux ou continentaux.

Et, à côté de ces postulats se situent ceux, non moins significatifs, d'une nouvelle structuration des centres de cohabitation humaine tels que déjà ils se dessinent dans la nouvelle idée de la cité (dépassant le schéma millénaire du centre citadin) vers les formes d'une cité-région et d'une mégalopolis ; ceci entraine par conséquent le problème d'une révision de tous les services, ceci sur tous les plans (leurs situations, leurs qualités, etc.) et parmi les services publics vient en tout premier lieu l'école, comme structure, c'est-à-dire comme institution d'instruction et comme centre de culture.

Il est clair qu'aussi dans ces thèmes, qui vont de l'urbanisation aux nodes de scolarisation, se représentent - pour la première fois depuis la société classique - la valeur et la signification de la distribution du pouvoir non seulement en sens horizontal (pouvoir local) mais en sens vertical (pouvoir des groupes intermédiaires) et donc comme reconstruction - et comme "école" - de responsabilités totales au niveau intermédiaire et non plus au niveau du sommet, c'est-à-dire de la bureaucratie.

Mais tout cela constitue un nouveau critère et de nouvelles techniques de sélection pour une toujours plus vaste classe dirigeante - si vaste qu'elle coïncidera à la fin avec tous les membres de la communauté - ou plutôt avec tous les cadres faisant fonction de dirigeants.

./.

S'il est vrai que l'on veut aller vers la fin des "notables" (que la périphérie impose au centre et que le centre à son tour épuise ou corrompt), il est tout aussi vrai que ce processus réclame des moyens éducatifs aptes à promouvoir la recherche et la découverte, en chacun, de sa propre équation personnelle, équation dont le moment relatif au choix professionnel est de loin le moins important. Donc le vieux thème des modes et des techniques d'orientation et le thème nouveau de l'école orientative se posent comme les thèmes de base pour une structuration satisfaisante de la société et pour l'instauration d'une vie en commun acceptée, et partant défendue en tant que valeur.

Dans ce cadre se posent à nouveau le rôle et le sens de l'Ecole :

- de sa signification civique - au-delà de la simple indication des devoirs du citoyen,

- de sa signification orientative - au-delà de la fonction limitée de choix professionnels,

- de sa signification concluante de présentatrice (active, non par sermons) de modèles de vivre - au-delà de la sclérose du recours au passé pour préparer l'avenir.

Sans ce type d'opérations, les poussées et les tensions actuelles et futures risquent, par manque d'espace culturel, de tomber dans le particularisme et dans le corporatisme provoquant ensemble, une action nuisible par l'absence de lieu et de temps spirituels pour une rencontre autonome avec les autres poussées et les autres tensions. Par voie de conséquence, tendraient alors à s'accumuler dans les institutions publiques toutes les tensions insatisfaites, transformant ainsi la tâche en une série de batailles épuisantes.

D'autre part, la recherche d'une nouvelle structuration, qui pourrait servir de modèle risque, si elle n'entraîne pas dans une certaine orientation toute la communauté, de déboucher sur une délégation, non aux couches plus avancées de la société, mais aux franges des couches marginales, marginales par leur nature, donc détachées du système et, partant, toujours tentées par la dictature, ou, au contraire, par le nihilisme. Et cela tandis qu'émerge de plus en plus la nécessité d'une société super-organisée, d'un type de guide politique qui soit à même de proposer des objectifs d'intérêt commun et des entreprises de valeur collective, collectivement acceptées et satisfaites, tels que l'école pour tous, la sécurité sociale, l'éducation permanente, le développement économique, même la défense.

./.

Cela peut sembler contradictoire d'invoquer une participation individuelle (et universellement assumée) à la gestion de tout le pouvoir dans un cadre de super-organisation qui semble refuser d'autres formes de gestion qui ne soient pas technocratiques ; mais une telle incertitude de jugement dérive, aujourd'hui, de la tendance à identifier l'organisation qui produit, comme si la réalité humaine pouvait s'y épuiser, non seulement dans ses fins mais aussi dans son activité, entre produire et consommer ; et cela en raison d'un certain spiritualisme (peut-être de marque littéraire) mais également en raison d'un examen propre de la raison d'être et des raisons de survivance de l'organisation produisant selon un raisonnement désormais accepté en sociologie, en économie et dans les sciences humaines en général.

Les conditions de fond sommairement esquissées demandent des instruments intellectuels universellement diffusés pour l'interprétation individuelle - et donc responsable - des tensions, des dangers, des perspectives ;

instruments intellectuels qui, en éclairant la réalité et la place que chacun y occupe (et son rôle), deviennent automatiquement des instruments de promotion de la conscience et donc des instruments de moralité publique et privée ;

"id est", en ce qui concerne ce thème, la démocratie non seulement comme technique de gouvernement, mais comme modèle de comportement individuel et collectif dans un système toujours plus démesurément agrandi par le développement démocratique - avec tout ce qu'elle implique de responsabilités collectives et de moralité individuelle ;

par le développement technologique qui, seul, peut servir de support au développement démocratique et qui se présente comme un signe providentiel et un motif de moralité et de religiosité ;

par l'intense processus d'interaction entre les hommes existant déjà au niveau du globe et tendant à surmonter toutes les barrières géographiques et historiques et sollicitant une nouvelle culture, une culture dépassant celles, traditionnelles, des groupes nationaux et des groupes raciaux.

La société italienne d'aujourd'hui (par le fait qu'elle participe depuis longtemps au processus de développement et de transformation du monde) est soumise par des agents culturels, qui ne cessent de croître, aux tensions dérivant :

- sur le plan psychologique, de buts entrevus que chacun veut atteindre, et qui ne sont pas seulement de consommation ;

./.

- sur le plan sociologique, du besoin irréfutable de donner à la cohabitation une organisation se rapportant à ces buts et à la volonté de les atteindre ;

- sur le plan politique, de l'insatisfaction croissante à l'égard d'un système d'organisation de gouvernement de la vie publique qui ignore et les tensions et les buts (et il ne les ignore pas par la volonté des hommes mais par une non correspondance de structures) ;

- sur le plan moral, de l'exigence motivée par une acuité de conscience diffuse dérivant de l'expérience historique et chrétienne à voir avec clarté et à établir sans équivoque un système de rapports entre individus, entre individu et groupes, entre groupe, dans lequel seraient sauvegardés tous les droits et toutes les aspirations, c'est-à-dire un système de justice se réalisant d'abord dans le comportement de chacun avant de se réaliser dans ses administrations publiques.

Le refus par incapacité opérative, par cécité des dirigeants, par inertie collective de répondre à chacune de ces requêtes (et à toutes dans leur corrélation objective) ne devrait même pas être concevable sous peine de la fin de la société comme telle ; mais le problème réside dans les modes et dans la qualité que pourra comporter la réponse donnée par ceux qui, du fait de leur niveau de culture et de moralité, ont la plus grande possibilité de clarté dans l'interprétation des phénomènes.

Il est clair que, à ce point historique et dans cette situation sociologique, l'examen et la révision - de l'intérieur - de l'état et du rôle de l'agent culturel le plus significatif et le plus probant - et par ailleurs le plus expérimenté - c'est-à-dire de l'école, se présente comme l'examen non pas de fond de la société elle-même, mais comme l'examen "échantillon", d'autant plus probant que l'objet de l'examen est bien défini, circonscrit, déchiffrable comme peut l'être une institution aux contours nets, un univers dont tout est connu.

L'examen est encore plus important - mises à part les raisons intrinsèques déjà exposées - pour des raisons sociales non négligeables : il s'agit en effet de la structure publiquement organisée à l'accès le plus vaste - plus de 8 millions de citoyens italiens usagers de l'école et donc tout le système des noyaux familiaux s'y rattachant - et de la structure publique la plus coûteuse, de ce fait la plus engagée à fournir un bénéfice - même indirect, différé et difficilement comptabilisable (en tant que revenu) - proportionné au sacrifice économique de chacun des membres de la communauté nationale.

./.

Mais un tel examen, et cela est vraiment significatif, doit s'effectuer en dehors des intérêts immédiats des opérations scolaires ; c'est-à-dire :

- en dehors de l'enquête sur le rapport entre l'offre et la demande et le donné et le reçu dans le sens scolaire (et donc au-delà du "diktat" professoral entre su et non su) ;

- au-delà de la prétention typiquement professionnelle d'instaurer l'école comme un tribunal de l'intelligence ;

- au-delà, enfin, des indications tirées d'une prétendue sociologie de l'école se basant sur l'analyse des résultats formels obtenus de cet état extrême de l'école italienne qui est la conséquence de l'intempérante présence de l'institution "examen" sous toutes les formes.

On va, donc, à la recherche soit de la correspondance de l'école avec ses fins institutionnelles - et, partant, de transmission du savoir, dans un certain sens en dehors de la dynamique tournée vers l'avenir - soit de la correspondance de l'école aux besoins actuels et futurs de la société italienne telle qu'elle est et comme elle devra être pour continuer à exister.

Mais tout cela a comme toile de fond, souvent inexprimée et presque toujours mal exprimée - jusqu'à la violence - le rapport qui s'est instauré en Italie entre le progrès technologique et le progrès social. Très schématiquement la situation italienne, à cet égard, peut être présentée comme celle d'une société qui est encore sous l'effet traumatisant de l'impact de la technologie et du développement de la productivité qui en découle sur les schémas de rapport et sur les modèles de comportement des individus et des groupes : d'où la coupure croissante entre la société civile et la société politique (avec des crises du parlement, avec des tendances à la mutation des conceptions mêmes de démocratie et de représentativité et avec l'exigence de participer à la construction de son propre destin) dont on a parlé plus haut.

De plus, l'impact dont nous parlons a mis particulièrement en relief, en l'exaspérant, le contraste existant dans des zones de sous-développement comme, géographiquement, le Midi et, économiquement, l'agriculture: cela aussi en raison de cette sorte de fascination croissante de la machine et de tout ce qui découle d'elle et, en outre, la diffusion immédiate de tout nouveau bien de consommation ce qui entraîne l'acceptation immédiate de la nouvelle exigence et de sa satisfaction.

C'est donc une spirale de besoins se multipliant selon une progression géométrique, une sensation d'injustice et un complexe de frustration, en particulier pour les vastes groupes sociaux-agricoles et méridionaux qui ne peuvent encore participer à cette spirale.

./.

L'ensemble de ces tensions - de celles idéales à celles concrètement pratiques et à celles purement utilitaires - maintient en vie une situation de névroses sociales et de contestation continue au niveau de toute situation et avec n'importe quel moyen utilisable.

En face de ce phénomène social - qui est un ensemble grandiose et fragile, stimulant et dangereux - la société italienne a pris des initiatives de toutes sortes ; en particulier, en ce qui nous concerne, elle a promu des interventions de tous genres. Deux d'entre elles ont un intérêt spécifique pour le thème qui nous concerne : l'intervention de "mass media" à travers la Radio-télévision qui, en Italie, est un ensemble contrôlé par l'Etat, et l'intervention de type pédagogique de la méthodologie de l'éducation des adultes.

Nous rendons compte de ces deux interventions, aussi amplement que nécessaire, en appuyant sur leur rôle d'expériences quant à l'éducation permanente.

./.

B. LES ACTIVITES EN COURS

I. LA TELEVISION ITALIENNE : DE L'EDUCATION DES ADULTES A L'EDUCATION PERMANENTE

Très sommairement, nous avons considéré les termes essentiels de la crise de l'éducation et avons situé la contribution que la télévision peut, et doit, offrir pour surmonter une telle crise. Dans ce sens, la Télévision italienne a déjà fait des pas en avant, en favorisant, également du point de vue organisation, une coordination des divers moments du processus éducatif: télévision scolaire proprement dite, éducation des adultes, programmes pour les jeunes, c'est-à-dire en sollicitant un type de programmation visant à la construction d'un schéma organique, d'initiatives relevant toutes de l'éducation permanente selon une ligne de développement dont on entrevoit, déjà, quelques passages : de l'émission "Le cercle des parents" à la série des cours de "Savoir", aux biographies intitulées "Les Protagonistes" et, ainsi de suite, jusqu'aux programmes clairement adressés à un public déterminé, comme c'est le cas pour ces cours dont nous parlons. Comme il est évident, du reste il s'agit de programmes dédiés aux adultes, qui englobent la phase éducative post-scolaire, l'un des moments les plus complexes et les plus difficiles de tout le processus. La complexité naît d'une cause d'ordre général : l'hétérogénéité des destinataires. En effet, ce type de programmes s'adresse, le plus souvent, à des individus différents, de classe sociale, préparation scolaire, activités professionnelles, fonction sociale diverses. A cela, il faut ajouter la différence d'âge, qui porte les enseignants à grouper les adultes en deux catégories au moins, correspondant à des moments divers : la consolidation professionnelle, qui se produit vers 40 ans ; l'élargissement des connaissances de base, s'adressant souvent à ceux qui ont dû abandonner un programme scolaire normal depuis plusieurs années déjà, mais qui sont en possession d'un diplôme - par exemple un certificat d'études primaires - et qui offrent un "plafond" de départ déterminé et sont justement susceptibles d'être intégrés, ce qui devient de plus en plus nécessaire. Il s'agit là de jeunes de 20 à 30 ans. Dans le premier cas, il peut s'agir d'un perfectionnement professionnel, dans le second d'un approfondissement culturel. Il s'agit d'une distinction extrêmement importante sur le plan pratique, comme on peut s'en rendre compte dans l'illustration des programmes télévisés italiens pour l'éducation des adultes. L'éducation des adultes tend à répondre à deux groupes d'exigences ; d'une part, celles posées par une société dans laquelle le progrès technique et scientifique, introduit sans cesse de nouveaux éléments d'intérêts et de nouvelles aspirations à la spécialisation et à la requalification ; d'autre part, celle qui répond au besoin, désormais généralisé, d'une évolution et d'un processus culturel général.

./.

Telles sont les sollicitations posées par l'éducation des adultes et ce sont justement ces sollicitations qui permettent de vérifier l'efficacité ou non de l'enseignement scolaire, soit en tant que contribution décisive pour une plus ample formation culturelle, à laquelle s'appliquent de nouveaux stimulants et de nouvelles occasions d'approfondissement, soit en tant que préparation professionnelle permettant de continuelles révisions, mises à jour et recyclages qui, cela est important, ne peuvent "prendre" que dans un terrain judicieusement préparé à l'âge scolaire. Pour cette bataille, la télévision constitue une arme décisive, non seulement parce que le véhicule de la parole parlée et de la parole écrite (qu'est le livre) n'atteignent pas en même temps un aussi vaste public, mais encore parce que son efficacité est objectivement très supérieure, par rapport à d'autres moyens. Aujourd'hui, la contribution de la TV à l'éducation des adultes n'est plus contestée, du fait que l'instrument a trouvé sa place exacte dans l'entreprise commune de la promotion culturelle des citoyens. Tout discours sur la légitimité de la présence de la télévision dans le domaine de l'éducation des adultes est dépassé et anachronique ; demeure ouvert, par contre, le thème du type de présence et d'incidence qui caractérise l'intervention de la télévision. Il faut tout de suite dire que la première orientation dans ce domaine se ressent de l'exigence préliminaire propre à toute télévision encore "jeune", comme c'est le cas pour la TV italienne, d'étendre de plus en plus son rayonnement au moyen de programmes ayant un grand pouvoir d'attraction sur le public. C'est ce qui s'est produit en Italie : les premières expériences d'émissions dans le domaine de l'éducation des adultes s'ouvraient en éventail sur un public non discriminé et comptaient sur des intérêts largement répandus, tout en maintenant un niveau d'exposé s'adaptant à un public dont le niveau d'études ne dépassait pas la cinquième classe de l'école primaire.

En pareil cas, sauver le côté spectaculaire des programmes et renforcer la dimension éducative constituent le point d'équilibre, pas toujours aisé à atteindre. La thématique elle-même est conditionnée par ce même équilibre. Pour l'émission "Savoir", on a choisi des thèmes s'adaptant à une formation culturelle générale : l'évolution physique, psychique et sociale de l'homme, et en particulier des jeunes ; la connaissance et la valeur de la nature, la signification et les possibilités du développement scientifique, le message spirituel des grandes religions, quelques ouvertures sur le plan d'une éducation esthétique : presque un "savoir voir" et un "savoir entendre". Cette ligne, ébauchée en 1967/68, affirmée en 68/69 poursuit son cours en 69/70, avec des variantes utiles. Il nous faut, par exemple, signaler une nouveauté d'importance venue s'y insérer : il s'agit d'un groupe d'émissions monographiques, intitulées : "Les Protagonistes", envisagées l'an passé et qui ont déjà commencé.

./.

Avec ces émissions, on se propose d'expérimenter un nouveau type de contact culturel qui, partant des "aventures", de la vie de personnages historiques célèbres, contribue à créer un pôle d'intérêt complémentaire parmi le public populaire auquel l'émission s'adresse, en lui permettant d'épuiser au cours de chacune des émissions la concentration d'intérêt nécessaire. Les personnages ont été groupés de façon particulière : d'une part, en vue de la présentation d'une histoire de la pensée philosophique ; d'autre part, pour suggérer une récapitulation essentielle de l'histoire de la pensée scientifique ; enfin, pour reconstituer - toujours en s'articulant autour des figures essentielles - l'histoire politique et civique de certains pays. Il s'agit là d'un cadre qui n'entend pas être complet ou définitif, mais qui, tout au contraire, reste ouvert à toute éventuelle intégration. Quant au but éducatif que s'est proposé la nouvelle série, on peut affirmer que les "silhouettes" des personnages tracées dans "Les Protagonistes" visent, avant tout, à balayer des lieux communs ou préjugés accumulés autour des personnalités présentées et à mettre en lumière, plus que les nuances psychologiques du personnage, le drame historique et humain du protagoniste.

Mais, à cette ligne maintenant rodée, on tente d'ajouter une parallèle, correspondant à des initiatives également prises à l'étranger. Il s'agit de programmes qui, renonçant à avoir un public général se présentent comme un service offert à des secteurs particuliers, proposant des occasions spécifiques de perfectionnement ou de spécialisation, allant toutefois vers un public de plus en plus vaste. Partant de ce critère, il convient de parler d'émissions-pilotes qui ont été mises en ondes. Il s'agit d'abord d'une émission d'orientation et de spécialisation professionnelle intitulée : "Ton avenir". Ce programme a une double articulation : d'une part, on passe en revue divers types d'institutions et d'initiatives professionnelles, avec une illustration de leurs programmes, une présentation des techniques enseignées, on considère les perspectives de la profession à laquelle elles conduisent, et on illustre leurs caractéristiques essentielles. D'autre part, on considère l'aspect plus proprement humain du problème, en mettant en relief la correspondance qui doit exister entre les professions et les aptitudes personnelles : aptitudes intellectuelles, psychologiques, physiques. La présentation des diverses professions ne manque pas de faire valoir les liens existant entre elles, afin d'aider aussi au passage d'une activité à une autre, passage rendu nécessaire par le développement économique, et l'on considère aussi, avec une attention particulière, le problème du recyclage de certaines catégories de travailleurs, en choisissant les qualifications professionnelles offrant les meilleures perspectives pour l'avenir.

./.

Une autre initiative, dans le sens de celle citée plus haut, comprend deux cours de perfectionnement, destinés respectivement aux médecins et aux enseignants.

Le cours destiné au médecin a deux précédents significatifs. La B.B.C. et l'O.R.T.F., avec la collaboration respective de "Association for the study Medical Education" et du "Ministère de la Santé", ont présenté deux longues séries d'émissions à l'intention des médecins non spécialistes.

La série s'adresse expressément aux médecins, mais étant donné qu'elle n'est pas transmise en circuit fermé, elle n'est certes pas interdite à un plus vaste public ; et cela peut, parfois, avoir des effets nuisibles chez certains téléspectateurs non préparés. Après trois ans d'expérience, le danger est considéré, en Angleterre, comme entièrement surmonté, à condition que, d'une part, l'on soit attentif à user de prudence et de modération dans le langage et les images et, d'autre part, que l'on respecte une certaine marche, c'est-à-dire que : partant d'un cas concret, dans lequel peut se reconnaître le spectateur moyen, l'on arrive à fournir des indications utiles et des conseils de comportement. En outre, chaque émission, comme nous le disions plus haut, s'adresse aux médecins de médecine générale et non aux spécialistes. Les vrais protagonistes de la série, ceux qui présentent l'émission, illustrent le cas et fournissent indirectement conseils et suggestions, doivent également être des médecins de médecine générale : le spécialiste, lui, n'interviendra que dans le cours de l'émission.

Le second cours de perfectionnement est réservé aux enseignants. Puisque l'enseignement, à tous les niveaux et à tous les degrés, a, de par sa nature, un caractère d'ouverture et ne peut certes être ramené à une technique définie une fois pour toutes, il nous a semblé utile de proposer pour une catégorie bien déterminée d'enseignants une série d'émissions visant à résoudre les problèmes d'une information et d'un perfectionnement moderne de l'enseignement. Ces émissions complètent d'autres initiatives existant en Italie et qui se différencient de celles de la télévision du fait qu'elles sont réalisées sous une forne active : en travaux de groupe ou dans un local déterminé. On se propose donc d'offrir une contribution originale, une incitation, en fournissant une information précise (systèmes, thèmes de recherche, publications, etc..) sur ce qu'il est convenu d'appeler les sciences de l'éducation.

Une première intervention s'articule en quatre cycles d'émissions, destinées à des problèmes fondamentaux d'actualité pédagogico-didactique et, en particulier, d'orientation sur la didactique de la langue italienne, des mathématiques, de l'histoire et des langues étrangères.

./.

Comme il résulte de ce cadre des plus sommaires, l'idée de s'adresser à des catégories déterminées avec des programmes fort justement appelés "à public différencié" constitue le second moment du travail dans le domaine de l'éducation des adultes à travers la télévision. Il existe bien sûr un problème en amont : comment doit être entendu le rapport entre l'effort productif connexe avec une initiative déterminée et la dimension du public auquel on s'adresse. La réponse est évidente, si l'on considère la croissante nécessité d'offrir une plus importante contrepartie à l'engagement du service public : et c'est ainsi que doit être compris le programme dont on parle. Il est certain que dans cette occasion spécifique se pose le problème théorique illustré plus avant : l'intérêt personnel et professionnel du spectateur ne peut être remplacé, dans ce cas, par un intérêt général de promotion culturelle. L'équilibre entre ces deux options constitue le critère qui a inspiré la formulation du programme.

II. L'EDUCATION DES ADULTES EN ITALIE AU COURS DES VINGT DERNIERES ANNEES

1. Les structures publiques pour l'éducation des adultes

L'école populaire, et nous entendons par là les initiatives scolaires pour l'éducation des adultes faisant l'objet du Décret-loi n° 1549 du 17.12.1947 puis de la loi n° 326 du 16.4.1953, présente des caractéristiques particulières : tout d'abord l'âge des adultes et en second lieu le fait que, contrairement à ce qui se produit à l'école primaire, l'inscription et la fréquentation ne sont pas obligatoires. A ces caractéristiques fondamentales s'ajoutent une série d'aspects particuliers qui sont liés à la psychologie, aux traditions, aux habitudes, à la capacité d'apprendre, à l'intérêt pour la culture, à la vie sociale, et enfin à ce que nous pourrions appeler l'environnement, conçu comme un lien plus ou moins accepté à une forme déterminée de vie et de travail.

2. Buts de l'éducation des adultes

Les buts que se propose l'éducation des adultes sont clairement indiqués dans la circulaire ministérielle n° 1770/3/38 du 21.10.1948 : "L'école populaire se différencie de tous les autres types d'écoles existant déjà : elle entend être une institution éducative originale et totalement nouvelle, qui vise à donner aux couches populaires - au moyen de la lutte contre l'analphabétisme - une formation culturelle et spirituelle. C'est pourquoi, outre les buts particuliers indiqués à l'article 1er du Décret-loi du 17 décembre 1947 (combattre l'analphabétisme "instrumental" - compléter l'instruction primaire et orienter

./.

vers l'instruction secondaire professionnelle), l'école populaire se propose de donner une éducation morale et civique, base de cette conscience humaine et sociale qu'il faut créer chez les classes laborieuses, appelées à remplir des tâches d'une grande importance dans la vie des nations. Dans ce but les cours de l'école populaire doivent s'adapter toujours mieux aux conditions particulières de l'environnement et leur fonction éducative doit satisfaire toujours les exigences matérielles et morales des travailleurs adultes et des jeunes qui les suivent."

3. Les cours de l'école populaire (Type A, B, C)

Il existe trois types de cours de l'école populaire :

1) des cours d'instruction élémentaire du premier cycle (type A) organisés pour les analphabètes ;

2) des cours d'instruction élémentaire du second cycle (type B) organisés pour les analphabètes ;

3) des cours de recyclage et de perfectionnement de l'instruction primaire (type C) pour ceux qui sont déjà titulaires du diplôme des études élémentaires du second cycle ou d'autres diplômes équivalents.

En ce qui concerne les caractéristiques de leur fonctionnement, les cours de l'école populaire se distinguent en :

a) cours populaires dits normaux, lorsqu'ils fonctionnent dans des locaux scolaires ou d'autres locaux utilisés dans ce but ;

b) cours populaires spéciaux :

- pour familles, lorsqu'ils fonctionnent dans une maison privée où se réunissent une dizaine d'élèves au moins qui sont confiés à un seul maître ;

- de zone, lorsqu'ils comprennent deux ou au maximum trois groupes d'élèves (avec un total de dix élèves au moins qui suivent les cours) répartis en deux ou trois locaux proches les uns des autres ; ils sont confiés à un seul maître ;

- itinérants, lorsqu'ils groupent dix élèves au moins qui, pour des raisons de travail, se déplacent d'une localité à l'autre avec le maître ;

- par télévision, lorsque les élèves suivent des cours télévisés organisés pour eux.

./.

Sur le plan administratif, les cours se subdivisent en :

1) cours de l'Etat organisés directement par les inspections d'académie ;

2) cours pris en charge par l'Etat, mais organisés par des instituts ou des associations ;

3) cours organisés entièrement par des instituts et des associations. Les cours d'Etat de l'école populaire de types A, B et C fonctionnent normalement dans les écoles publiques et les leçons se déroulent selon le calendrier prévu pour les autres écoles de tous les degrés. Ils ne peuvent pas se prolonger au-delà du 15 novembre. Ils durent six mois et ils doivent comprendre 12 heures et demie de leçons par semaine réparties obligatoirement en 5 jours au moins.

Les cours de types A et B sont confiés à un seul maître.

A la fin de chaque cours, les élèves doivent passer un examen. Conformément aux dispositions en vigueur dans le système scolaire actuel de l'école primaire, les diplômes obtenus aux examens des cours du type A correspondent à ceux du Ier cycle et ceux obtenus à la fin des cours de type B correspondent à ceux du IIème cycle.

Les programmes des cours de l'école populaire sont établis par décret du Ministère de l'Instruction publique.

Toute la matière concernant les écoles populaires est de la compétence de la Direction générale de l'Education populaire du Ministère de l'Instruction publique qui a été créée à cet effet.

4. Autres cours d'éducation des adultes

En plus des cours de l'école populaire de types A, B, C, un grand nombre d'autres cours sont organisés à l'intention des adultes. Se situant toujours dans le cadre de l'éducation populaire, ils s'efforcent de satisfaire le mieux possible les exigences particulières de certaines catégories de personnes. En outre, toute une série d'initiatives complémentaires peuvent être prises en vue de développer toujours plus l'instruction des adultes, de compléter leur formation culturelle dans des secteurs particuliers, de compléter et d'orienter leur préparation culturelle par la création de centres de lecture, par des moyens audio-visuels, etc.

./.

Ces cours qui se proposent de compléter les leçons du maître ne constituent pas uniquement une forme de vulgarisation scientifique et culturelle. Ils doivent accroître l'intérêt social pour la culture et l'école en mettant en oeuvre un recyclage des élèves d'une manière vivante et fructueuse. Nous examinerons rapidement ces initiatives en évoquant les buts qu'elles se proposent.

5. Cours pour familles

Ces cours se proposent de porter l'alphabétisation et la culture jusque dans les foyers domestiques où se trouvent des personnes qui ne peuvent matériellement pas fréquenter l'école. Le maître passe une heure et demie auprès d'une des trois ou quatre familles qui, à tour de rôle, réunissent presque tous les analphabètes de la bourgade. Sa tâche consistera à faire en sorte qu'ils sachent au moins lire un nom ou simplement écrire leur signature.

L'organisation de ces cours pour familles permet de mettre sur pied des programmes qui ne sont ni rigides ni trop lourds.

6. Cours de zone

Les cours de zone sont organisés dans les bourgs où il n'existe ni locaux ni possibilités pratiques de créer une véritable école populaire. Le maître "volontaire" parcourt la zone trois ou quatre fois par semaine en vue d'alphabétiser non seulement les personnes âgées et les adultes, mais aussi ceux qui, par suite de distances excessives ou d'autres difficultés, n'ont pas pu fréquenter l'école obligatoire. Ici aussi, les lectures et les premiers rudiments de l'alphabet constituent le travail quotidien de ceux qui suivent ces cours.

En premier lieu, le maître dénombre les analphabètes d'une localité plus proche, auprès desquels il se rend à tour de rôle. L'activité didactique qu'il y déploie correspond évidemment, grosso modo, à celle du cours "A" sans qu'il soit lié à des plans établis à l'avance : il doit adapter son activité suivant les cas aux exigences respectives des analphabètes "recrutés". Le local où se tiennent les cours doit être le plus central possible par rapport à la localité choisie, ce qui facilitera la tâche de ceux qui y sont inscrits.

7. Cours itinérants

Ces cours revêtent une importance particulière : en effet, plus que ceux mentionnés ci-dessus, ils ont permis de repérer un par un les analphabètes, ce qui constitue aussi la caractéristique des cours pour familles et des cours de zone.

./.

Ils sont confiés à des enseignants très capables et qui sont prêts à surmonter toutes les difficultés et tous les inconvénients provenant des longues distances à parcourir et des changements fréquents de milieux. Ils se proposent d'alphabétiser les personnes qui, par suite de conditions de travail particulières, n'ont jamais fréquenté l'école depuis leur enfance : les charbonniers, les bergers, les pêcheurs. Comme on le sait, ces catégories de travailleurs font un travail saisonnier et changent souvent de localité (les bûcherons vont d'une montagne à l'autre, d'un bois à l'autre pour préparer leurs charbonnières, les bergers conduisent leurs troupeaux aux pâturages saisonniers, ce qui explique l'émigration saisonnière ; les pêcheurs naviguent parfois pendant des semaines entières).

8. Cours propédeutiques pour apprentis

Ces cours sont organisés à l'intention des jeunes qui se préparent à différents métiers et désirent recevoir une spécialisation déterminée. Ils sont organisés en collaboration avec le Ministère du Travail, conformément à la loi du 15 janvier 1955 et selon les modalités indiquées par les circulaires n° 7 du 5 mars 1966 et n° 4 du 13 mars 1967 du Ministère du Travail et de la Sécurité Sociale. Ils sont semblables à ceux de l'école populaire des types A et B propédeutiques pour apprentis qui sont totalement ou partiellement dépourvus d'une instruction de base.

Les instituts et les associations qui s'occupent de l'éducation et de l'aide aux adultes peuvent demander, en accord avec les bureaux provinciaux du travail, que soient institués des cours propédeutiques pour apprentis, financés par le Ministère du Travail.

9. Cours d'orientation musicale

Les cours d'orientation musicale peuvent être de différents genres : chorales ou instruments de musique et fanfares ; ils se déroulent en un cycle de 3 ans et sont organisés par les inspections d'académie.

Ils ont une durée de six mois avec 12 heures et demie de leçons par semaine réparties sur 3 jours au moins.

Ils se subdivisent en :

a) cours d'orientation musicale de type choral et polyphonique ;

b) cours d'orientation musicale pour instruments de musique et fanfare.

./.

A la fin de l'année scolaire ont lieu, pour les cours a) et b), des examens sur la matière étudiée et une épreuve permettant de contrôler le profit. A la fin du cycle d'enseignement, les élèves qui ont suivi les cours avec assiduité et avec profit et qui ont réussi leurs examens reçoivent un diplôme.

10. Cours de révision scolaire

Ces cours, organisés à l'intention de certaines catégories de citoyens, ont pour but de faire réviser les notions scolaires. Ils sont fréquentés essentiellement par des artisans, des paysans, des ouvriers et ils fonctionnent dans les périodes où ces catégories ont moins de travail. Ils durent deux mois et 50 jours au moins avec 15 heures de leçons par semaine et ils sont organisés lorsqu'il y a 50 inscrits au moins. On s'efforce de faire en sorte que le niveau culturel des élèves d'une même classe soit le plus homogène possible.

Ces cours ont un programme établi à l'avance et on ne prévoit pas de donner de livres d'études aux élèves, étant donné la nature particulière et les finalités de ces leçons. On tient compte surtout des nécessités individuelles et l'on essaie de satisfaire les exigences les plus variées. Dans ces cours, le maître pratique une méthode d'enseignement individuel afin que chaque élève se sente concerné sans faire abstraction toutefois d'un plan plus vaste et collectif qui, en définitive, constituera le programme général d'activité des cours. Peuvent s'inscrire à ces cours, en plus des élèves qui ont fréquenté l'école populaire, les jeunes de plus de 14 ans et les adultes qui ont fréquenté l'école primaire.

11. Cours de recyclage et de révision de l'enseignement secondaire (CRACIS)

Ces cours durent normalement 7 mois et ils comprennent trois classes ; ils sont institués à la demande d'organismes intéressés. Les plans d'études des Ière, IIème et IIIème classes des CRACIS sont préparés par l'organisme lui-même, selon les exigences du milieu, des élèves qui suivent ces cours. Pour chaque matière ou pour chaque groupe de matières, on adopte le programme des classes correspondantes de l'école secondaire d'Etat, en excluant toutefois le latin, l'enseignement des applications techniques, de l'éducation musicale et de l'éducation physique.

Les examens finaux de la IIIème classe se déroulent selon les modalités appliquées dans les écoles secondaires et les élèves obtiennent un diplôme de fin d'études. Peuvent s'inscrire aux cours CRACIS ceux qui ont plus de 14 ans et ont obtenu le certificat du IIème cycle de l'école élémentaire ou ont réussi aux examens du cours populaire de type B et de type C.

12. Centres de lecture

Les centres de lecture ont été institués sur la base de la circulaire ministérielle n° 3080,5.S.P. du 1er juin 1951 ; ils se proposent essentiellement de susciter cette soif de culture que l'école primaire et l'école populaire arrivent à peine à provoquer.

On a parlé ensuite de "L'école de la lecture" (circulaire ministérielle du 20.11.1952) dans le sens que toute culture doit toujours se fonder sur la lecture, la bonne lecture (comme contact et communion de chaque personne avec toute l'humanité) représentée par les idées et la documentation dont le livre est le porteur et le gardien.

L'objectif plus immédiat est toutefois de donner aux jeunes le goût de la lecture, de la connaissance et du savoir.

Les centres de lecture sont constitués par un ensemble de livres, un dirigeant et des gens qui fréquentent ce centre dans un local choisi.

Le centre de lecture n'est pas une bibliothèque et ne peut pas l'être : en effet, une bibliothèque suppose des lecteurs qui sont déjà orientés vers la culture et vers l'art difficile de la lecture. Ceux qui fréquentent ces centres sont par contre des personnes qui, pour la plupart, n'ont pas lu un livre depuis des années, peut-être depuis les années de l'école primaire. Parfois, ils n'en ont jamais eu entre les mains. Il n'est pas et ne peut être une école, au sens habituel de ce terme, car des hommes d'un certain âge accepteraient difficilement l'idée de se soumettre à des normes scolaires. En outre, on ne saurait concevoir une école formée par des hommes qui ont fréquenté normalement l'école primaire et ont ensuite enrichi leur culture en contact avec les problèmes sociaux, civiques et culturels et par des hommes qui arrivent difficilement à comprendre une pensée lue par un autre ; le centre de lecture doit et peut grouper en même temps les uns et les autres. Ce n'est pas non plus purement et simplement un cercle où sont organisés les loisirs après le travail car, dans ce cas, il représenterait bien peu de choses. D'ailleurs, ce n'est pas l'école qui doit assumer directement une tâche de ce genre.

Et pourtant, le centre de lecture est un peu tout cela à la fois.

Les livres, qu'ils soient nombreux ou peu nombreux, qu'ils soient sur une étagère ou dans une armoire ou sur une table, doivent représenter le point central de toute l'activité ; ils doivent, pour employer une métaphore, irradier le sens de

./.

la culture, du savoir, de la conscience humaine face aux problèmes éternels qui sont universels et face aux interrogations petites et multiples que la vie pose quotidiennement à chaque personne.

Pour remplir ces fonctions, le centre de lecture doit représenter un point d'irradiation culturelle d'un milieu déterminé ; et cela grâce à la richesse incalculable que sont les livres, tous les livres, d'où chacun doit pouvoir tirer des trésors d'expérience, d'orientation, d'impulsion, de satisfaction des exigences spirituelles les plus intimes et les plus contingentes empiriquement. Dans les livres, chaque personne qui fréquente le centre de lecture, disons chaque lecteur, doit pouvoir trouver ce qu'il cherche, ce qui l'intéresse davantage afin d'accroître sa propre culture et d'améliorer sa propre personnalité.

Il est évident que la lecture est la base des activités du centre.

Les dirigeants des centres de lecture sont choisis parmi les enseignants des écoles primaires titulaires d'un poste, qui donnent des garanties sur le plan culturel, qui ont de grandes capacités d'organisation et qui résident dans la commune où se trouve le centre.

12 bis. Centres mobiles de lecture

L'activité des centres mobiles de lecture seconde celle des centres stables sans que leurs fonctions fassent double emploi et se superposent.

Les centres mobiles sont constitués par des bibliobus dotés d'une salle de lecture, d'un appareil de projections cinématographiques, d'un appareil de radio avec haut-parleur, de nombreux livres et d'une vitrine pour les exposer.

Il serait trop long de rapporter ici les données et les statistiques concernant la remarquable activité menée jusqu'à présent par ces centres dans de très nombreuses provinces italiennes et tout d'abord dans celles qui font partie du "Plan d'amélioration" (Plan P), qui ont particulièrement besoin d'être aidées sur le plan culturel.

Il convient toutefois de rappeler que les centres mobiles complètent l'activité des centres stables de lecture "en signalant les demandes des lecteurs, en réalisant l'échange et la remise des livres entre les dirigeants ainsi que le prêt individuel là où, faute de locaux, il n'est pas possible de mettre sur pied des centres stables de lecture".

./.

13. Cours d'éducation des adultes

Ces cours, organisés par des instituts et des associations, se proposent de promouvoir le développement multilatéral de la personnalité de chacun et son insertion dans la société comme élément conscient participant activement au développement culturel, économique et social du pays.

Pour que la base de ces cours soit rationnelle, il faut tout d'abord étudier les situations liées au milieu, les exigences et les aspirations de chacun et des groupes. L'objet, la durée des cours, les horaires, les programmes et, partant, le choix des enseignants doivent répondre à la multiplicité des situations et des exigences afin que, dans les modes et les formes les plus variés, soient atteints les buts que ces cours se proposent.

Elaborés avec la collaboration du groupe d'élèves qui fréquentent les cours, les programmes doivent répondre aux exigences effectives des élèves et leur plateforme doit être conforme aux intérêts de ces derniers, en tenant compte du niveau culturel moyen du groupe, des différentes situations liées à l'environnement, des changements de mentalité et de coutumes qui vont de pair avec les changements graduels sur le plan économique, social et culturel.

Dans cette optique, il sera utile de mettre en évidence le long chemin parcouru par l'humanité dans les domaines des arts, de la littérature, des sciences et de la technique.

A ces cours qui se tiendront dans des localités où existent des centres de lecture participe le dirigeant du centre qui organisera deux conversations au moins à insérer dans le programme préparé. Elles illustreront les buts, l'organisation du centre de lecture en s'attardant en particulier sur les arguments traités dans le cours.

Les programmes d'éducation pour adultes - qui ne se proposent aucun but d'éducation professionnelle - ne peuvent englober l'économie domestique et rurale, la coupe, la couture, la technique agricole, le dessin professionnel et, en général, aucune des matières qui font partie normalement des plans des cours professionnels et technico-pratiques.

En général, les programmes sont basés non pas sur des matières particulières ou sur des disciplines particulières, mais sur l'examen et sur la discussion d'arguments et de problèmes qui constituent des centres d'intérêt fortement liés aux différentes communautés.

./.

Les arguments étudiés dans chaque cours et discutés par un libre échange de points de vue seront considérés non seulement sous l'angle local, mais dans la perspective de plans nationaux, régionaux, provinciaux et communaux existant ou en voie d'élaboration. Ces programmes peuvent servir, en les adaptant éventuellement, à de nombreux cours qui ont des exigences et des finalités communes.

Les organes centraux et périphériques des instituts et des associations qui n'ont pas pour tâche fondamentale des activités politiques ou une fonction d'assistance peuvent demander l'autorisation d'organiser de tels cours.

14. Cours pour parents

Les cours pour parents se proposent d'étudier des problèmes familiaux dans le cadre de la société moderne et de perfectionner les rapports école-famille afin de compléter et d'harmoniser leurs fonctions éducatives respectives.

Les programmes doivent donc être liés à ces buts précis et doivent être articulés sur des problèmes pédagogiques, psychologiques, sociaux et moraux, problèmes que la famille ou l'école doivent aujourd'hui affronter pour remplir leur tâche éducative.

L'importance de ces problèmes est telle que l'on ne peut se borner à quelques rencontres. En outre, par de fréquentes discussions, les enseignants et les élèves doivent lier la théorie aux problèmes pratiques et quotidiens que pose la vie familiale et sociale.

Il faut en particulier étudier et discuter les thèmes relatifs à la participation des jeunes à la vie familiale et à celle de la nation, aux activités et aux loisirs qui intéressent les jeunes, à la façon dont ils organisent leur vie sociale, aux problèmes de l'école et du travail et aux options correspondantes.

Ce qui permettra de juger de l'efficacité de ces cours, ce ne sera pas tant le nombre d'élèves qui les suivent, mais le fait qu'ils s'orientent vers des initiatives communautaires qui intéressent les parents, même après la période où leurs enfants vont à l'école.

Chaque cours prévoit des rencontres d'une durée globale de 30 heures au moins que l'on pourra subdiviser, si besoin est, en cycles séparés par des intervalles d'une durée non supérieure à un mois.

./.

Les enseignants devront connaître, d'une manière approfondie, les disciplines psychologiques, pédagogiques et sociales et avoir à ce sujet des connaissances mises à jour.

De préférence, ces cours doivent être organisés en collaboration avec les écoles de tout degré et de tout genre, sous forme de cours mixtes pour les pères et les mères.

Il est donc opportun qu'ils soient mis sur pied pendant l'année scolaire, les mois de juillet et d'août étant exclus.

15. Cours résidentiels et réunions

Les cours résidentiels organisés par des instituts et des associations se proposent d'étudier, d'une manière approfondie, des problèmes particuliers et des arguments relatifs à la vie sociale et culturelle et, en outre, d'examiner et d'expérimenter des méthodes et des techniques d'utilisation des différents instruments culturels et d'information.

Les cours de ce type, qui bénéficient des subventions de la Direction Générale de l'Education populaire, n'englobent pas les cours qui ont pour but la formation, la qualification et le perfectionnement professionnels

Leur caractéristique est qu'ils se déroulent dans un centre déterminé où les élèves résideront pendant toute la durée du cours, afin que puissent se réaliser des échanges d'expériences, des rapports plus fréquents et plus libres et que l'étude et le travail trouvent leur complément naturel dans une vie communautaire effective.

Ils peuvent durer de 5 à 15 jours. Les programmes doivent prévoir des rapports, suivis de discussions, des études et des recherches menées par de petits groupes, des exercices pratiques et aussi des activités récréatives et communautaires. Ils doivent être dirigés par des maîtres qui vivent avec leurs élèves.

Des enseignants et des animateurs auxquels on fait appel et que l'on choisit sur la base des arguments, des recherches et des exercices que l'on se propose de faire, peuvent compléter l'oeuvre des enseignants chargés de ces cours.

On pourra donner l'autorisation de tenir des réunions nationales et régionales qui dureront de 4 à 8 jours et qui pourront être organisées par des instituts et des associations à l'intention d'enseignants, d'animateurs et de responsables de ces cours.

./.

De même, on pourra donner l'autorisation d'organiser des réunions provinciales et locales à condition qu'elles soient mises sur pied avec la collaboration de différents instituts. Ces réunions visent à faire connaître les méthodes et les techniques propres à l'éducation des adultes, non seulement par des exposés théoriques, mais aussi par une expérimentation pratique des méthodes de discussion et de travail en groupe, effectués par les participants eux-mêmes.

L'examen et la confrontation des expériences des différents groupes et des problèmes multiples que pose l'éducation des adultes dans les différentes zones géographiques et dans les différents milieux sociaux où les instituts mènent leur activité représentent une partie importante des programmes de ces réunions.

Pour former, sur le plan scientifique et technique, des animateurs, soit de communauté, soit d'activités éducatives pour les adultes, les organismes culturels peuvent organiser des "séminaires d'études" qui dureront un ou plusieurs mois.

Ces séminaires seront des cours de recyclage qui comprennent des exposés théoriques et des exercices pratiques. Ils se tiendront dans des instituts qui s'occupent de l'éducation des adultes.

Les instituts et les associations qui mènent une activité d'éducation des adultes sont invités à se mettre d'accord avec les organismes culturels afin de pouvoir consulter la documentation élaborée pendant les séminaires sous forme d'études, de recherches, de rapports.

16. Ecoles organisées pendant l'été et les jours de fête

Ces écoles sont organisées essentiellement là où l'école populaire manque ou bien là où se trouvent des adultes qui, pour des raisons de travail, ne peuvent pas la fréquenter. Elles accueillent les élèves de plus de 14 ans.

Le directeur didactique propose d'ouvrir des écoles de ce type lorsque 8 élèves au moins peuvent les fréquenter.

Pour l'inscription des élèves, le directeur didactique peut faire appel, soit à la collaboration des dirigeants des centres de lecture, soit à d'autres enseignants titulaires qui se trouvent dans des postes où, dans l'année scolaire 1967-1968, aucune école populaire n'a fonctionné ou aucun adulte n'a pu la fréquenter.

Les leçons des écoles d'été commenceront le 1er juillet 1968 et termineront avant le 30 septembre avec un horaire hebdomadaire de 18 heures.

./.

Dans les écoles organisées pendant les jours de fête, les leçons commenceront le 15 novembre et termineront le 15 mai avec un horaire de 8 heures par semaine.

17. Ecoles pour militaires

Elles ne représentent pas une nouveauté dans le domaine de l'éducation des adultes. La nouveauté, c'est qu'on a recommencé à ouvrir des écoles de ce genre sur la base des principes modernes de l'éducation populaire.

Ces cours aussi, comme les cours itinérants, doivent suivre les militaires dans leurs déplacements lorsqu'ils changent de régiments.

Sur le plan didactique, ces écoles doivent suivre un programme et une méthode particuliers, qui correspondent aux exigences générales d'une éducation conçue d'une manière universelle. Mais elles doivent en même temps avoir une fonction particulière de formation et d'information en fonction des conditions contingentes des élèves.

Il nous semble opportun et extrêmement utile de tirer parti au maximum de "l'environnement" militaire qui, au moment où ces cours se tiennent tout au moins, a une incidence plus grande sur les capacités des élèves-soldats à apprendre et à réfléchir.

18. Ecoles organisées dans les prisons

Ces écoles se réfèrent aux dispositions du Texte Unique 1928 qui, lui-même, se relie presque intégralement à l'article 62 de la loi du 4.6.1911, n° 487. Cette loi n'a été mise en vigueur qu'après la promulgation du "Règlement pour les maisons d'arrêt", n° 787, du 18.6.1931. Pour ces écoles comme pour d'autres qui ont été déjà organisées, on a adopté les nouvelles normes en vigueur pour l'éducation populaire en général. Le problème des détenus, en d'autres termes de ces citoyens qui ont violé les lois de l'Etat et les principes de la coexistence sociale, n'est pas seulement un problème d'éducation vu uniquement sur le plan scolaire. C'est, à notre avis, essentiellement un problème social qui plonge ses racines les plus profondes dans l'histoire, l'économie, les traditions et les coutumes. L'école peut jouer un rôle en tant qu'émanation de la société et elle porte donc la responsabilité directe et indirecte de l'élévation morale de chaque individu.

La tâche de l'enseignant est d'éclaircir les problèmes sans ambiguïté en se fondant sur le principe selon lequel chaque personne qui a commis une faute a le droit de se racheter. Dans ce but, il se servira des moyens que la culture met à sa disposition avec tout son éventail de résonances intimes et profondes.

III. CONCLUSIONS

De l'éducation des adultes à l'éducation permanente

Comme on le sait, la thématique de l'éducation des adultes est née dans les pays anglo-saxons et scandinaves au milieu du siècle dernier. Ce fut en grande partie une démonstration de l'engagement civil de chaque éducateur et de chaque association privée dans le secteur de la culture. Les uns et les autres étaient préoccupés en effet par le décalage qui se créait entre le progrès matériel rapide de la société et le niveau d'instruction et de culture des masses qui n'avaient pas eu le privilège de recevoir une formation scolaire complète. Dans certains cas, dont les "écoles post-élémentaires populaires" scandinaves sont peut-être les exemples les plus caractéristiques, cet engagement se traduisit graduellement en un mouvement à présent solidement enraciné dans la vie de la société, avec des formes institutionnelles très particulières et généralement sur la base d'orientations idéologiques et religieuses déterminées qui avaient toutefois un trait commun : l'accent mis avec force sur la participation civique comme devoir de chaque citoyen, caractéristique d'une grande partie de la vie anglo-saxonne et scandinave.

Tous ces éléments, mais surtout la conception de l'éducation des adultes comme "rattrapage" en vue d'aligner les adultes moins instruits sur la culture et l'idéologie dominante dans la société (souvent, mais pas toujours avec des intentions tant soit peu conservatrices), ont profondément conditionné l'évolution de l'éducation des adultes dans le monde, même lorsque apparaissaient très clairement la différence entre les problèmes actuels et la façon dont ils étaient formulés au 19ème siècle en Angleterre et en Scandinavie, l'incompatibilité entre les motifs qui sont à la base de l'éducation des adultes dans ces pays et les exigences des sociétés en phase de développement : c'est là un problème qui revêt une très grande importance dans l'Italie de l'après-guerre.

Traditionnellement, il faut, pour que cette question soit abordée, qu'il y ait, explicitement ou non, un niveau de culture officielle assez avancé et une harmonie substantielle sur le plan social, si bien que l'éducation des adultes peut éviter l'écueil d'une plateforme paternaliste et utilitaire qui caractérise souvent l'élévation culturelle des masses là où manquent ces prémisses fondamentales.

Dans de nombreux pays, l'Italie entre autres, l'éducation des adultes devrait et pourrait devenir un instrument d'une transformation sociale radicale, mais uniquement si la "culture" à diffuser - dans le sens le plus large du terme - est conçue comme un instrument de libération mentale et non pas d'alignement sur des contenus culturels déterminés, déjà établis et donc inoffensifs.

./.

Tous les milieux intéressés semblent avoir pris conscience de cette exigence et ils s'accordent sur la nécessité d'une nouvelle définition des moyens et des buts de l'éducation des adultes.

Le passage de l'éducation des adultes (conçue comme "un rattrapage" qui remplace un système d'éducation complète de toute la population) au concept d'éducation permanente est une conséquence de cette nouvelle définition. Avec le concept d'éducation permanente, on arrive à reconnaître que l'éducation est un instrument de développement dépassant le paramètre de capacités déterminées, de connaissances et de valeurs déjà établies, auxquelles l'élève adulte devrait être "élevé".

Ce concept (dicté en partie par le fait qu'aujourd'hui, dans un monde en évolution constante, il y a trop de choses à apprendre pour mettre des limites de temps à l'éducation) a des conséquences fondamentales sur la théorie de l'éducation des adultes.

L'éducation permanente se propose, non pas tant d'élever culturellement les masses jusqu'aux valeurs de l'idéologie des groupes sociaux dominants, mais de soumettre au contrôle de toute la société les transformations en cours, d'effectuer des recherches sur les systèmes de vie et sur les valeurs sous-jacentes aux processus de transformation, afin que toute la société prenne conscience de son propre destin.

C'est une opération que l'on ne peut réaliser que si on la mène sur un plan concret, que si on la lie à la réalité sociale et politique dans laquelle se déroule toute l'action éducative. Par conséquent, l'éducation permanente échappe aux "modèles" obligatoires et doit tenir scrupuleusement compte des réalités où se développe la dynamique de développement de chaque société. C'est ici que se pose le problème du nouveau rôle que doivent jouer l'Etat et les administrations publiques pour satisfaire ces exigences dans les nouvelles formes que l'on est en train de créer.

./.

C. LES PERSPECTIVES

I. PERSPECTIVES POLITIQUES ET PROGRAMMATION DE L'EDUCATION PERMANENTE

Les directives du "PROJET 80" pour les projets sociaux

"La diffusion de l'instruction et la promotion de la culture constitueront la première et la plus difficile tâche du plan social pour les années 1970 à 1980. La société italienne a accompli ces dernières années de grands progrès dans ce domaine. Mais, dans l'ensemble, le niveau de l'instruction et de la culture n'est pas encore satisfaisant, spécialement si on le compare au niveau de l'activité économique.

Il faut que cette "dénivellation" soit éliminée si l'on veut que l'expansion de la sphère productive se traduise en progrès de civilisation effectifs.

Le "plan" s'inspirera des principes généraux suivants :

Le premier concerne l'extension de l'activité formative à toute la population. Il faudra non seulement assurer une formation scolaire de base à la totalité des jeunes, avant leur insertion dans le travail, mais étendre l'activité formative à tous les âges, avec fonction permanente tout au long de la vie.

Cela comporte la création d'un système éducatif pluraliste dans lequel devront converger tant les canaux scolaires que les canaux extra-scolaires.

Le second principe regarde la qualité et la nature d'une activité formative, qui devra aspirer avant tout à créer une capacité de communication, d'acquisition, de participation critique et créative au milieu et à la réalité sociale, éliminant toute forme bureaucratique et autoritaire.

Le troisième principe concerne l'autonomie du développement culturel. Il implique la préparation de conditions matérielles et d'environnement aptes à la prolifération d'initiatives spontanées, dans le domaine de la recherche, des communications culturelles, des activités sportives et récréatives.

Pour réaliser les conditions rendant possible au maximum la communication culturelle, il conviendra d'intégrer le système formatif ordinaire et un système adéquat de centres culturels. Ceci permettra de disposer sur tout le territoire du pays d'un système généralisé et intégré de formation permanente et de communication culturelle.

./.

Les centres de diffusion de la culture devraient être divisés en :

- structures spécialisées de diffusion culturelle, qui se réfèrent à un seul des véhicules de la culture (bibliothèques nationales, universitaires et spécialisées, théâtres, etc..) ;

- structures polyvalentes qui devront garantir la diffusion simultanée de tous les véhicules de la culture avec priorité à ceux (livres, cinéma de qualité, théâtre, musique, art), qui spontanément ne réussissent pas à rivaliser avec la pénétration capillaire des moyens de communication de masse.

Les principaux services de ces centres - lesquels devront oeuvrer autant que possible à l'intérieur d'édifices dont les caractéristiques architecturales sont déjà expression de culture - pourront être :

- des services de lecture correspondant aux normes les plus modernes ;

- des activités culturelles portant la création d'une série de circuits de qualité, c'est-à-dire de cinéma de qualité ou d'essai, de théâtre, de musique, d'art.

Ces structures devraient en outre stimuler la naissance de nouveaux groupes culturels et favoriser les associations existantes, les rendant solidaires les unes des autres pour les problèmes de gestion, et accueillant leurs activités à l'intérieur du centre.

La réalisation et la gestion du complexe des structures culturelles devraient être permises :

- par la coordination et l'intégration des services actuels de l'Etat, ayant compétence dans le domaine de la culture ;

- par la mise en oeuvre d'une formule capable d'assurer non seulement l'impartialité dans la gestion et dans la concession des installations à des groupes de citoyens, mais encore la garantie de niveaux minimums de qualité. Une telle formule pourrait consister, par exemple, dans l'institution d'un conseil représentatif des usagers et des opérateurs culturels, ou dans des formes spécifiques de contrôle parlementaire;

- par la reconnaissance du principe, d'après lequel la meilleure gestion de chacun des centres est la gestion autonome, c'est-à-dire la gestion directe de la part de l'usager.

./.

Cette forme de gestion pourra être précédée, mais seulement à titre d'essai, par un autre type mixte (usager, organismes locaux, services centraux), jusqu'à ce que soit atteint un raisonnable niveau technique de fonctionnement du service.

L'application du principe de l'éducation permanente impliquera une grande expansion de la formation extra-scolaire, aujourd'hui reléguée en marge de l'activité formative. A tous ceux qui désirent reprendre leurs études, une seconde voie vers l'instruction devra être ouverte, avec la possibilité d'obtenir des diplômes ayant valeur légale.

De nouvelles institutions formatives - créées au préalable dans le cadre de l'Université - devront satisfaire la demande de qui entend employer son temps libre en activités culturelles désintéressées, et qui désire se tenir au courant et s'informer sur des matières professionnelles.

Le principe de l'extension généralisée de l'instruction implique une amplification du contenu du droit à l'étude.

L'école devra être toujours plus qualifiée comme centre intégré de services éducatifs d'assistance et sociaux, équipé de tous les services - cantines, bibliothèques, salles de réunion, installations sportives - pour accueillir les élèves durant une grande partie de la journée.

Dans les écoles secondaires on devra étendre la construction de collèges-internats, tandis que les Universités devront disposer de vrais centres résidentiels.

La distribution des écoles sur le territoire devra mettre tous les étudiants dans des conditions de parité ; un tel objectif peut être atteint à travers la localisation de périmètres territoriaux homogènes, dotés de tous les ordres et degrés d'instruction.

Le système d'assistance devra déplacer son action de la prévoyance individuelle aux services collectifs, prendre comme condition la régularité dans les études et comme seul critère de priorité le revenu familial.

L'adoption du principe de l'éducation permanente fera en sorte que dans les années à venir les structures formatives extra-scolaires puissent passer d'une phase d'existence limitée et précaire à une intense vitalité de développement et de recyclage. Elles devront soit répondre aux exigences de promotion sociale, de perfectionnement culturel, de reconversion et de perfectionnement professionnel des travailleurs, soit assurer un raccord adéquat entre la formation scolaire (qui sera de moins en moins finalité pour la profession) et l'entrée des jeunes dans le travail.

./.

Cette direction peut s'articuler dans les interventions suivantes :

- pour tous ceux qui ont interrompu les études à temps plein et qui désirent les reprendre on devrait créer une seconde voie à l'instruction, avec plans d'études, systèmes d'évaluation et méthodologiques modernes et spéciaux, avec des diplômes dans la plupart des cas équivalents à ceux décernés par l'école secondaire et l'Université ;

- on devrait réaliser des structures formatives (de préférence dans le cadre des Universités) à même de satisfaire tant la demande de qui entend employer son temps libre en activités culturelles désintéressées, que les exigences de perfectionnement dérivant de la continuelle évolution de la science et de la technologie ;

- pour les aspects plus spécifiques de la formation professionnelle, il sera suffisant de rappeler ici que de tels services devraient répondre soit aux exigences de relier plus directement la formation professionnelle des jeunes à l'effective demande du système productif, dans le but de faciliter leur insertion dans le travail, soit celui du recyclage professionnel et de la promotion dans le travail pour les adultes, en relation avec les intenses processus d'innovation technologique et de réorganisation opérant dans les structures productives".

II. PERSPECTIVES PEDAGOGIQUES ET CONTENUS CULTURELS

Le texte du "Projet" politique fait, justement, de constants renvois à l'Ecole institutionnelle : on se demande, toutefois, quel rôle elle doit jouer. Le rôle de l'Ecole doit être celui de matrice de l'éducation permanente, stimulant la curiosité intellectuelle et l'esprit créateur, habituant au travail en collaboration et à la vie démocratique vécue non rhétoriquement.

Qui sortira de l'école ainsi formé tendra à continuer à s'instruire même sans les institutions et les structures, ou en dehors d'elles : chaque institution ou structure ultérieure d'éducation permanente pourra réussir justement dans la mesure où elles réalisent une continuité intérieure avec l'école, en entendant par continuité intérieure la constante recherche de réponses à l'émergente curiosité intellectuelle et à la tenace volonté de se rendre compte, jusqu'au fond, des situations réelles - morales, sociales, économiques, culturelles - auxquelles l'homme est contraint de se mesurer au cours de sa vie.

./.

Cependant, si rien n'interdit de continuer à parler - comme temps et comme méthode - d'éducation populaire et d'éducation des adultes, en raison de situations historico-sociales concrètes, tcut oblige pourtant à considérer l'éducation permanente comme une perspective des activités éducatives, reliant les tâches de l'école, de tout ordre et de tous degrés avec les responsabilités de la société éducatrice en constante - c'est-à-dire permanente - tension vers la définition d'un style de vie qui permette à chaque personne de se comprendre soi-même, de comprendre son propre temps, d'adapter la réalité environnante à soi-même : en quelques mots, lui permette d'être "cultivée".

D'ici peut jaillir une autre définition d'éducation permanente qui vérifiera celle plus générale qui a servi d'introduction : c'est-à-dire l'éducation permanente comme réponse éducative globale à la société, à l'exigence propre ou à celle de chaque individu, réponse articulée dans un système pluraliste composé de familles, des groupes intermédiaires, des sociétés finales selon des modalités multiples.

De telles modalités peuvent être schématiquement résumées en trois dispositifs fondamentaux :

a) celui de l'éducation informelle spontanée et souvent irréfléchie qui est exercée à travers la participation aux us et coutumes, aux traditions, aux modèles et aussi aux influences et pressions sociales ;

b) celui de l'éducation informelle intentionnelle qui, même de façon non systématique, vise à modifier la conduite d'autrui à travers les formes de transmission de modèles de comportement, de prosélytisme, de propagandc, de publicité, de persuasion ouverte ou occulte ;

c) celui de l'éducation institionnelle, organisée dans le système scolaire qui tend à s'étendre non seulement horizontalement, avec l'école obligatoire, à tous les membres jeunes de la communauté, mais encore verticalement avec l'augmentation du temps de scolarité soit en bas, avec l'école maternelle, soit en haut avec la prolongation de l'obligation et les classes successives de formations variées.

L'éducation permanente se pose peut-être comme ambition de promotion sociale, du fait qu'elle doit pouvoir donner à chacun les réponses sur les problèmes de fond de la vie associée moderne et les réponses qui sont réclamées par les perspectives d'évolution des systèmes de formation professionnelle, celles qui sont demandées pour interpréter la transformation des institutions ayant des tâches de recyclage et de spécialisations, celles connexes avec les modifications des objectifs et des méthodes de l'éducation permanente des

./.

ERIC Clearinghouse
APR 6 1970
on Adult Education

adultes elle-même. L'éducation permanente ainsi entendue comme un système continu et libre de formation rend possible l'augmentation de la mobilité sociale - surmontant de la sorte le principe de la lutte des classes - évite le "déclassement technologique" à travers cette oeuvre de diffusion des couleurs de l'instruction qui se conclut, aussi, dans un rajeunissement psychologique.

Mais si l'objet de l'éducation permanente est aussi vaste et si ses méthodes, comme on l'a dit, doivent se baser sur le principe de la localisation de chaque activité éducative, on ne peut donner de conclusions en ce qui concerne ses structures ou ses systèmes possibles : à la naissance et au développement des activités d'éducation permanente doit présider le principe (déjà affirmé, entre autres, dans le projet du Ministère du Budget) du pluralisme, de la flexibilité, de la diversification, de la décentralisation.

De cette façon, l'ensemble de postulats présentés au début de ce rapport trouve sa place : organismes locaux et groupes, communautés religieuses et groupes idéologiques, instituts organiquement établis au sein de l'Etat et instituts autonomes, forces productives et centres culturels trouvent, chacun, leur prepre rôle, sous le contrôle que la société moderne est en train d'élaborer.

Les dimensions de ce qui va s'instaurer restent-elles dans les limites traditionnelles des groupes nationaux ou franchissent-elles les vieilles frontières pour s'installer dans de nouveaux schémas de cohabitation continentale, ou même universelle ? Voilà un problème à poser même si, pour le moment, les termes manquent pour sa solution. Que l'on arrive à un monde vaste comme un "village global", selon la définition de McLuhan, ou que l'on parvienne au contraire à une société - même universalisée économiquement et politiquement - qui redécouvre pour survivre d'une façon digne de l'homme ancré à la valeur de la petite communauté, du "village", de la "paroisse" ou du "quartier" ou encore du "centre résidentiel", selon les exigences dont Folliet s'est fait le porte-parole ; cela sera, à son tour, le point le plus enrichissant du processus, déjà commencé, d'éducation permanente.

Ce sera un choix de vie et donc un fait de culture et de moralité ; mais, dit R. Oppenheimer : "Cela ne peut pas être une vie facile. Ce sera pour nous un temps de lutte si nous voulons garder nos esprits ouverts et les maintenir profonds, conserver notre sens de la beauté, la capacité de la créer et notre éventuelle capacité de la voir en des lieux lointains, étranges, insolites ; ce sera pour nous un temps de lutte, pour nous tous, si nous voulons maintenir ces jardins dans nos villages, maintenir ouverts les nombreux sentiers difficiles et imprévus, maintenir les petits pays florissants dans un grand monde ouvert et battu par le vent ; mais, à mon avis, c'est cela la condition humaine".